

# **Convergence 3P : pragmatisme, philosophie et pédagogie. Synthèse de la philosophie pédagogique de John Dewey**

**Mariame WANE LY**  
Université Cheikh Anta Diop  
Sénégal

## **Résumé**

Les orientations générales de la philosophie pragmatiste trouvent leurs fondements à partir de questionnements ontologiques. En faisant de la pédagogie et de l'expérience les béquilles de l'éducation nouvelle, les pragmatistes reconsidèrent les soubassements de la pensée philosophique et de la démocratie. En octroyant à la vérité un statut temporaire, le mouvement pragmatiste incarné par John Dewey offre une nouvelle perspective à la vérité et à nos croyances. Par conséquent, la présente étude jette les bases d'une réflexion autour des cadres de référence éducationnelle et sociétale. Ces cadres de référence, éléments essentiels dans la construction d'une nouvelle citoyenneté, alimentent, à maints égards, les préceptes de la pédagogie et de l'expérience. En effet, cette pédagogie progressiste place au cœur du dispositif d'apprentissage ce citoyen de type nouveau. Donc, l'un des objectifs majeurs de notre étude consiste à approfondir la réflexion autour des processus d'apprentissage et d'accès à la vérité. À travers une analyse croisée des termes de référence précités, nous ambitionnons, dès lors, d'examiner les enjeux de la pédagogie normative faisant de l'apprenant un acteur d'élucidation conceptuelle.

**Mots-clés** : Pragmatisme, pédagogie, philosophie, société, expérience, apprenant, démocratie.

**3P's Confluence : Pragmatism, Philosophy and Pedagogy. A  
Synthesis of John Dewey's Pedagogical Philosophy**

## Abstract

The general orientations of pragmatist philosophy are rooted in ontological questions related to human condition. By making new pedagogy and experience the battleground of education, the pragmatists reconsidered the very foundations of philosophical thought and democracy. By granting the truth a temporary status, the pragmatist movement, John Dewey, particularly, offers a new status to our beliefs, to knowledge and education. The present study therefore lays the foundations for a reflection on educational and democratic frameworks as essential constituents in the construction of a new breed of citizen. Dewey's educational conception nourishes the precepts of the progressive pedagogy and foundational experience that puts the citizen at the core of the learning device. One of the major objectives of the present study is therefore to deepen the reflection around the notions of learning and access to truth. Through a cross-analysis of our aforementioned terms of reference, we aim to explore issues related to pragmatist and philosophical contingencies such as the pedagogical scheme that puts the learner at the intersection of several conceptual boundaries.

**Keywords:** Pragmatism, pedagogy, philosophy, society, experience, learner, democracy.

## Introduction

En 1872, un groupe restreint de penseurs américains inscrivent dans leur agenda scientifique l'expérience comme fondement des savoirs. Réunis autour du philosophe, sémiologue, logicien et astronome connu pour son génie, Charles Sanders Peirce (1839-1914), le Club métaphysique se fixe des objectifs ambitieux. Ce cercle regroupe d'éminents penseurs, comme William James (1842-1910), psychologue, Chauncey Wright (1830-1875), philosophe et mathématicien, Oliver Wendell Holmes (1809-1894), juriste et futur membre influent de la Cour Suprême des États-Unis, et bien d'autres. Tous, ou presque, anciens de l'Université d'Harvard, s'attèlent à revisiter les notions de vérité, de pragmatisme, de philosophie, de pédagogie et de tous les domaines possibles de la connaissance. Sous l'impulsion des idées évolutionnistes de Darwin (*L'origine des espèces* -1859), des travaux d'Alexander Bain sur la croyance comme habitude d'action (*Analysis of the Phenomena of the Human Mind*- 1878), ceux de William James (*The Principles of Psychology*-1890) et de Charles

Sanders Peirce (*Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*-1903), le mouvement pragmatiste propose une théorie de la connaissance aux accents résolument novateurs.

Philosophe et logicien, fils de mathématicien et lui-même formé dans cette discipline, Charles Sanders Peirce est reconnu comme l'un des fondateurs, avec William James, du pragmatisme qui a connu un essor considérable aux États-Unis. L'article de Peirce «Illustration of Logic of Science. The Fixation of Belief» paru dans *Popular Scientific Monthly* (1877) est considéré comme le texte fondateur du pragmatisme.

Penseur prolifique et encyclopédique, Peirce conteste la métaphysique ontologique qui prétend décrire le monde indépendamment de toute expérience et toute forme d'empirisme. Selon sa propre conception, tout processus est le résultat concomitant d'une pensée fondatrice et d'une situation déterminée par notre rapport au monde. Dans son ouvrage intitulé *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking* (1903), Peirce perçoit le pragmatisme comme fédérant le contexte social et l'élaboration d'une nouvelle forme de méditer, de spéculer et de résoudre les équations, soit d'obédience scientifique ou existentielle.

Cependant, si Peirce crée le concept, c'est William James qui le popularise, tant dans sa conférence de 1898 «Philosophical Conception» que dans son ouvrage de 1907 intitulé *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Fils du romancier et naturaliste Henry James, William James considère les travaux de Peirce, particulièrement *The Fixation of Belief* (1877), *How to Make Our Ideas Clear* (1878), *The Doctrine of Chances* (1878), *Deduction, Induction, and Hypothesis* (1878) comme étant les ouvrages qui consacrent véritablement l'acte de naissance du mouvement pragmatiste. Celui-ci a profondément contribué à l'affirmation de la pensée américaine qui, dorénavant, refuse d'épouser les contours de l'esprit européen.

Par conséquent, dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, la conception pragmatiste commence à gagner de la notoriété dans le cercle des intellectuels. Cette notion, à l'origine un concept purement américain,

devient au fil du temps une philosophie universelle de l'éducation. Pour les pragmatistes, une pensée n'a de sens que par ses implications concrètes et les idées ne sont que des instruments de la pensée. La vérité n'existe pas à priori, mais se dévoile progressivement par l'expérience humaine.

Le pragmatisme est donc une philosophie de l'éducation et de l'expérience humaine qui conteste une vision statique de la raison pour privilégier les processus à l'œuvre dans l'élaboration de la connaissance. Réfutant les systèmes et les vérités établies, le pragmatisme appréhende la théorie à l'aune de ses implications pratiques.

Tout naturellement, la pensée de John Dewey (1859-1952) s'inscrit dans le périmètre du mouvement pragmatiste. Psychologue, philosophe, instituteur puis professeur d'université, Dewey devient un acteur central du « pragmatisme américain ». Fondateur de la pédagogie « progressiste », il place l'expérience au cœur de sa pensée pragmatiste qui prend naissance dans le concept d'« enquête » (inquiry). Pour lui, toute connaissance a un statut « provisoirement définitif » qui requiert l'acceptation du principe de faillibilisme.

À la lumière des développements contenus dans ce qui précède, notre champ d'analyse tourne essentiellement autour de l'œuvre et de la vision de John Dewey. Ce dernier a subi l'influence du philosophe George S. Morris, idéaliste néo-hégélien. En 1884, il soutient sa thèse sur la psychologie de Kant. Il publie de nombreux ouvrages qui font de lui une référence en matière d'éducation nouvelle. Membre fondateur du syndicat des enseignants (Teacher's Union), ce grand penseur américain est le fondateur de la pédagogie moderne. Il remet au goût du jour le rôle social de la philosophie, de la place cruciale de l'expérience dans la pédagogie et de la réinvention de l'humanisme. Dewey est un philosophe considérable par l'immensité de son œuvre ; il publie *Reconstruction in Philosophy* (1919), *Human Nature and Conduct* (1922), *Experience and Nature* (1925), *The Quest for Certainty* (1929), *Art as Experience* (1934), *A Common Faith* (1934), *The Theory of Inquiry* (1938) ou encore *The Theory of Valuation* (1939)

Parmi ses écrits sur la pédagogie, on retient essentiellement *The School and Society* (1899), *How We Think* (1916), *Democracy and*

*Education* (1916) ou encore *Experience and Education* (1938). En somme, ce qui donne force à la pensée de Dewey, c'est la notion d'expérience. Bien avant Maria de Montessori, médecin et pédagogue italienne, et bien d'autres, qui sont en partie ses héritiers, Dewey fonde un mouvement pédagogique qui place l'expérience au cœur des apprentissages ; c'est en exécutant, en manipulant que l'enfant rentre pleinement dans le processus d'apprentissage, repérant dans ses besoins en cours l'absolue nécessité des savoirs humains. Selon ses propres termes, « si la philosophie doit jamais devenir une science expérimentale, le point de départ en est la construction d'une école. » (1899, p.244).

Notre projet consiste dès lors à évaluer et à jauger les aspects théoriques et pratiques liés à la philosophie, à la pédagogie et au pragmatisme. Ainsi, dans le cadre du défrichage des notions citées, notre analyse s'appuie sur un attelage critique faisant appel à des contributeurs qui ont tous apporté une avancée significative dans le domaine. Robert S. Westbrook, historien du pragmatisme, a concouru, dans son remarquable article « John Dewey » (1993, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*), à l'état des lieux de la philosophie pragmatique de Dewey. Dans l'appareil critique, nous convoquons également les travaux de Gérard Deledalle, philosophe français et professeur émérite des Universités, et de Richard Rorty, philosophe américain, un des représentants majeurs de la pensée pragmatique contemporaine.

Dès lors, ce qu'il faut retenir, dans cette étude, c'est comment définir le rôle et la place du pragmatisme, de la philosophie et de la pédagogie dans notre expérience de vie et d'apprentissage. Le présent texte soulève donc la question de la filiation entre ces notions qui siègent au cœur de l'expérience humaine. Pour un philosophe pragmatiste comme John Dewey, nos représentations du monde et de nous-mêmes sont toujours susceptibles de révision, et souvent des mises à jour deviennent impérieuses.

Il serait donc intéressant de voir comment formuler une réflexion sur le pragmatisme en combinant des notions à la fois philosophiques et pédagogiques pour un large spectre d'élucidation conceptuelle du

pragmatisme. En d'autres termes, comment articuler l'expérience philosophique et pédagogique au concept de pragmatisme ? Les rares espaces de liberté conférés à l'apprenant, par la grâce de la pédagogie par l'expérience, permettent-ils de reconsidérer ou de porter un nouveau verdict sur l'éducation et les savoirs ? Telles sont véritablement les questions auxquelles nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse.

La jonction des notions de philosophie pragmatiste, d'apprentissage et de projet sociétal sustente ainsi les paradigmes qui constituent la charpente de cette étude structurée autour de trois axes. La première partie s'intéresse à la définition et au bornage conceptuel du pragmatisme, exercice peu aisé tant le « mouvement » pragmatiste recouvre un vaste spectre théorique. Pour ce faire, il est nécessaire de considérer la vérité et l'expérience comme étant une source d'orientation et de réflexion de cette partie.

Dewey amorce dans ses ouvrages un examen minutieux des questions philosophiques. Pour cela, la philosophie, objet de la deuxième partie, intègre la dynamique pragmatiste dans une représentation pratique de l'existence humaine. Il est alors important, dans cette partie, de procéder à une analyse de la philosophie en tant que paradigme pédagogique. Enfin, la dernière partie, la pédagogie progressiste, est consacrée aux questionnements liés à l'apprenant et son milieu. Il faudra, ainsi, repérer et analyser les situations et les éléments majeurs qui constituent la politique pédagogique de Dewey.

### **1. L'orientation pragmatiste aux confluent de la vérité et de l'expérience**

L'individu, pris en étau par les contingences humaines et matérielles, doit nécessairement définir les conditions de son adaptation. Pour répondre aux injonctions de son environnement et de sa communauté, l'individu doit se soumettre à une réflexion pratique et non spéculative. Par conséquent, le mouvement pragmatiste reconnaît pour tout apprenant la capacité d'entendement par l'expérience et la capacité de discernement par la vérité. C'est ainsi que le concept requiert une connotation transversale dans la mesure où le pragmatisme embrasse tous les domaines de la connaissance humaine.

La caractéristique centrale de cette démarche est donc la mise à mort de tous les ensembles clos. Au lieu de figer l'homme, la nature, la science et la société dans des sphères étanches et fermées sur elles-mêmes, Dewey propose de concevoir leurs relations dans ce qu'elles ont de mobile et d'évolutif.

### **1.1. Bornage de la vérité : temps et situation**

Dans *The Fixation of Belief* (1877), Peirce pense l'enquête non comme une poursuite de la vérité en soi « *per se* », mais comme un combat pour passer du doute inhibiteur à la sécurité d'une croyance qui prépare un acte. Quant à William James, il accorde une place primordiale à la croyance, c'est-à-dire qu'il prône la mise en place d'hypothèses à expérimenter pour éprouver la vérité.

Ces pensées, fondatrices chez Pierce et James, sont également la clef de voûte du pragmatisme chez Dewey. Le pragmatisme de Dewey est donc avant tout une pensée du processus : dans la pensée et dans le monde, tout est continûment « *in the making* », c'est-à-dire, en cours. Déclinée de la sorte, la vérité devient transitoire : nos certitudes, nos repères moraux, esthétiques ou politiques ne peuvent constituer des données pérennes et impérissables. En effet, les données résultent de spéculations scientifiques ou philosophiques siégeant dans un cadre de renouvellement perpétuel. D'ailleurs, Dewey appelle « *interaction* » cette forme d'interférence entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'organisme et l'environnement, entre l'individu et la société. Le pragmatisme réhabilite ainsi la connaissance en tant qu'elle participe à la construction mutuelle du monde. (Le Breton, 2008, p.9).

### **1.2. La dynamique fondamentale de l'expérience : l'apprenant et le monde**

En prenant le contrepied du concept d'expérience que les traditions empiristes et rationalistes préconisent, Dewey s'inscrit dans un parti-pris résolument pragmatiste. Pour les empiristes et les rationalistes, si l'expérience doit être simplement l'aspect pratique de la théorie, Dewey va plus loin. Pour lui, l'expérience doit être le rapport entre subir et agir, entre endurer une situation et réorienter sa vision et sa trajectoire, cette définition pouvant être appliquée quelle que soit la situation (existentielle, politique ou pédagogique) : « Cette connexion étroite

entre faire et souffrir ou endurer forme ce que nous appelons l'expérience. » (Dewey, 1920, p. 92)

Ce rapport est donc essentiel pour comprendre l'expérience dans son essence et sa dynamique. L'expérience apparaît ainsi comme le point de rencontre autour duquel la discipline (matière enseignée) et les aptitudes de l'apprenant peuvent être reconsidérées ensemble. Chez John Dewey, l'expérience transcende tous les procédés d'abstraction pour investir la prise directe avec la réalité. Ainsi, l'épreuve est source de découvertes aussi bien sur soi que sur le monde parce qu'elle implique l'élucidation des résultats et des effets de l'interaction qui la fonde. Ainsi, pour Joëlle Zask, dans son ouvrage intitulé *Postface du livre de Dewey: Expérience et nature*, faire une expérience comporte une double signification : « c'est participer à la constitution de l'objet aussi bien qu'à celle des méthodes pour examiner la situation sous divers angles pour la déprendre de ses caractères problématiques et agir sur elle. » (2012, p. 442).

L'épreuve est donc productrice non seulement de vérité, sous forme de savoir et de conscience, mais aussi d'individualité (celle du texte ou du contexte) et d'ipséité (l'ensemble des paramètres spécifiques à une personne, une chose ou une notion définie exclusivement selon leurs références propres). Mais, la vision de l'expérience chez Dewey est plus large que cette conception. En effet, pour lui, l'objet de l'expérience est essentiel et « lui confère des caractéristiques spécifiques » de sorte que s'établit entre l'individu et son environnement la réalité qu'il appelle « une vaste zone de dialogue » (Zask, 2012,443).

Ainsi, chez Dewey, l'expérience s'inscrit dans une double conception ; d'une part, l'expérience n'isole pas l'individu mais le retient dans un contexte déterminé ; d'autre part, l'individu n'est plus embastillé dans les codes sociaux car, par son expérience et ses enquêtes, il les fait évoluer repoussant les frontières du savoir. Les réflexions de Dewey sur l'expérience et l'expérimentation, formulées dans *Experience and Nature* (1925) et *The Quest for Certainty* (1929) sont des essais qui posent la problématique de la philosophie et de la vie réelle.



## 2. Sustenter la philosophie de la vie

Sur le plan académique, John Dewey est influencé par deux grands penseurs et universitaires américains : le philosophe et éducateur George Sylvester Morris qui lui fait découvrir Hegel et G. Stanley Hall, philosophe et psychologue qui dirige sa thèse *The Psychology of Kant* (Deledalle 1998: 161) à l'Université de John Hopkins.

En 1894, Dewey rejoint la nouvelle université de Chicago, et, influencé par le livre de William James, *Principles of Psychology* (1890), il abandonne l'idéalisme pour se rapprocher du pragmatisme. Il dirige le département de philosophie, de psychologie et d'éducation et fonde l'University of Chicago Laboratory où il expérimente ses idées en pédagogie, idées qu'il expose dans une série d'articles rassemblés dans son œuvre principale en matière d'éducation : *The School and Society* (1899). Dans cette compilation d'articles, Dewey illustre essentiellement la vision selon laquelle l'école doit être une communauté qui reflète la vie sociale, et permet, par l'éducation, de préparer une société démocratique. .

La philosophie de Dewey est donc fondamentalement marquée par l'instrumentalisme, c'est-à-dire par la volonté de faire de la philosophie classique, qu'il considère comme liée à la classe dominante, un instrument d'ajustement au monde moderne. La doctrine envisagée par Dewey à cette fin est ce qu'il nomme la théorie de l'enquête (*Logic: The principle of Inquiry* 1938) qui repose sur le concept selon lequel un changement de contexte entraîne inéluctablement des traumatismes ou difficultés d'adaptation qui doivent être résolus au moyen d'une enquête où diverses hypothèses sont envisagées. Par-delà, la période de maturité philosophique de Dewey commence véritablement avec son ouvrage *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), dans lequel il spécifie que la philosophie devrait d'abord se consacrer à des problématiques de l'homme en lieu et place de considérations épistémologiques et métaphysiques.

### 2.1. Philosopher pour résoudre

Le pragmatisme se sert ainsi de la philosophie comme moyen d'énoncer et de contourner les obstacles, en matière de vécu social ou de connaissance. John Dewey, à la suite de Peirce, insiste sur ce point :

D'un certain point de vue, le principal rôle de la philosophie consiste à rendre conscients, sous une forme intellectualisée, ou sous forme de problèmes, les chocs les plus importants et les troubles inhérents aux sociétés complexes et en mutation, en tant qu'elles ont affaire à des conflits de valeurs. (Dewey, 1938, p.235)

D'ailleurs, Dewey, dans son ouvrage *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917), juge que la philosophie doit être une plateforme de résolution des contingences humaines et non un espace dédié à l'épistémologie et à la métaphysique. En d'autres termes, les philosophes pragmatistes ne préconisent pas une représentation méditative de la connaissance, ils se focalisent plutôt sur ses implications.

Ainsi, chez Dewey, la métaphysique est celle du « *process* » et d'une réalité pragmatique en perpétuel renouvellement. Cette métaphysique est loin d'être une conception irrévocable car elle évolue en fonction de son environnement. Ce cadre global, John Dewey l'explique et le justifie dans plusieurs ouvrages fondateurs d'une grande densité théorique. *Experience and Nature*, publié en 1925, est sans doute le plus "métaphysique" d'entre eux, et aussi le plus ardu. Il y développe sa conception d'une unité intégrée de l'existence : nos expériences de la nature ont lieu dans la nature. Cet agrégat de l'existence et de la nature aborde, à partir de ce premier ancrage, le statut de la connaissance, de l'art et de la philosophie.

Par conséquent, les philosophes pragmatistes se sont toujours opposés à la position « professionnelle » de la philosophie. L'ouvrage est, de fait, un véritable plaidoyer en faveur du doute fondateur pour l'ancrage de la connaissance dans de réelles situations. Selon Dewey, il n'y a qu'un monde ; celui qui fusionne l'individu (mental/spirituel) et son milieu (physique/matériel). Dewey pose ainsi les fondements d'une perspective situationniste et interactionniste sur le monde social, soucieux des aspects créatifs qui figurent au cœur de l'expérience.

## **2.2. Philosophie et expérience**

Le pragmatisme est une théorie de l'action qui se méfie des courants « intellectualistes » indifférents aux effets des concepts qu'ils déploient. Dewey est un expérimentaliste, un pluraliste et un

possibiliste. Il est opportuniste au sens d'un possibilisme et d'un expérimentalisme de la réforme sociale, délivrée des dévoiements de la croyance dogmatique, circonspecte quant à l'indétermination des actions et de leurs conséquences.

L'instrumentalisme de Dewey prend naissance avec son article intitulé *The Reflex Arc Concept in Psychology* (1896) dans lequel il conteste l'idée qu'une prise de conscience découle de manière univoque d'une stimulation de l'environnement. À cette façon passive de concevoir l'être humain, il oppose une vision plus active, reposant sur un processus d'interaction entre l'homme et son environnement. Il développe ce « naturalisme interactif » dans l'introduction de *Studies in Logical Theory* dans lequel il lie instrumentalisme et pragmatisme en se référant à William James. (Field, 2005, p.3).

Dans son ouvrage *Reconstruction in Philosophy* (1919), Dewey s'en prend aux philosophes qui, selon lui, se préoccupent plus de la philosophie pour elle-même que de ses retombées pour la société. Il concentre ses attaques à l'encontre de deux grands modèles philosophiques : l'empirisme logique qui devient par la suite la philosophie analytique et le modèle qui se focalise sur l'histoire de la philosophie. Aux historiens de la philosophie, il reproche une trop forte exégèse sans lien avec le présent. Pour Dewey, la seule question à se poser est la suivante : « Que peuvent les professeurs de philosophie pour contribuer à la création d'un monde meilleur ? ». (Rorty, 2002, p.15).

La reconsidération de la critique pragmatiste de l'intellectualisme et des différentes formes de carcans, la croyance en une essence variable des savoirs, mènent naturellement au carrefour d'une réflexion tournée vers la possibilité d'un nouveau paradigme en philosophie.

À travers une réflexion qui s'étend à la dimension historique de la reconstruction philosophique, à la raison, à l'éthique et à la philosophie sociale, les analyses de Dewey convergent toutes vers la protection de la démocratie qu'il considère comme une « expérimentation », à la différence des conceptions qui tendent à faire de l'individu et de l'État « *des entités en soi*. ». Selon Dewey, en sa qualité d'être social et historique, l'homme a une pensée qui découle d'un processus

communautaire et contextuel et non de processus isolés qu'il accomplirait tout seul « *dans sa tête* ». D'où la portée fondamentale du rapport entre la philosophie et l'expérience ancrées dans des situations existentielles et pédagogiques.

### **3. La pédagogie progressiste entre apprenant et milieu**

Lorsque Dewey arrive à Chicago en 1886, la ville compte de nombreux mouvements éducatifs progressistes: « la Société Herbart pour l'étude scientifique de l'enseignement, le Mouvement pour l'étude de l'enfant, le Mouvement pour l'éducation manuelle, le Mouvement hégélien de William Harris et le Mouvement du Colonel Parker ». (Deledalle, 1995, p.9). Ces mouvements ont prôné la prépondérance des curricula, reléguant l'apprenant et son milieu au second plan.

Par contre, la pédagogie de Dewey est considérablement marquée par son instrumentalisme qui veut que la pensée aide l'humanité à survivre et à accroître son bonheur. (Westbrook, 2000, p.273). Sa philosophie est basée sur le refus du dualisme entre pensée et pratique et s'inscrit dans l'interaction des deux. Donc, pour Dewey, l'école a pour fonction de partir de l'expérience de l'enfant pour lui donner une direction à partir des quatre impulsions que sont : « communiquer, construire, chercher à savoir et affiner son expression ». (Dewey, 1899, p.30)

Cette conception de Dewey se distingue des deux courants pédagogiques qui s'opposent vers 1890, à savoir les traditionalistes et les partisans d'une pédagogie « centrée sur l'enfant ». Aux premiers, il reproche de ne pas établir de liens entre ce qui est enseigné, les intérêts et les activités de l'enfant ; aux seconds, il reproche d'être trop centrés sur l'enfant et d'oublier la société et la réalité économique.

#### **3.1. La pédagogie contextuelle**

Dewey se situe à équidistance entre les deux courants pédagogiques traditionnaliste et pragmatiste. Pour lui, il ne faut surtout pas

traiter les intérêts et les capacités de l'enfant comme des choses significatives par elles-mêmes (Dewey, 1899, p. 102) car les faits et les vérités qui entrent dans l'expérience de l'enfant et ceux que renferment les programmes d'étude sont le terme initial et le terme final d'une même réalité. (Dewey, 1899, p. 99).

Entre les deux réalités, se situe l'enseignant pour qui la pédagogie de Dewey s'avère exigeante. Selon Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards, enseignantes et membres actifs dans le développement et l'administration de l'École Dewey, co-auteurs de *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago* (1966), le rôle de l'instituteur/trice est comparable à celui d'Alice dans le roman de Lewis Carol *Alice aux pays des merveilles* (1865) ; celui(-elle)-ci doit allier l'imaginaire de l'enfant à celui du réalisme de l'adulte.

Dans son traité de pédagogie, *Democracy and Education* (1916), Dewey pose des questions de fond sur l'enfant et la société. Gerard Deledalle résume en quelques mots cette pédagogie : « l'école n'est pas un moyen d'adapter l'enfant à la société des adultes, quelle qu'elle soit ; l'école est la société où l'enfant se prépare à la société qui sera la sienne demain ». (Deledalle, 1995, p.25).

Ainsi, selon la pédagogie de Dewey, la fonction essentielle de l'école est d'aider l'enfant à acquérir du « caractère », c'est-à-dire une « somme d'habitudes et de vertus qui lui permettront de se réaliser pleinement »

(Westbrook, 2000, p.281). Pour cela, il déconseille une école fondée sur la crainte et la compétition car elle fait perdre le sens du groupe au profit de desseins individualistes et égocentriques. Cette approche pédagogique conduit les élèves, déficients en résistance émotionnelle, à être dépouillés de leurs potentialités pour sombrer dans un état doublement réducteur d'handicap social et d'échec scolaire. L'école, au contraire, doit favoriser le sens social et démocratique en étant une communauté coopérative, c'est-à-dire « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution ». (Westbrook, 2000, p. 281).

Par conséquent, la pédagogie de Dewey met l'enfant et ses activités au centre de ses préoccupations. Il repense la notion d'expérience en fusionnant expérience de vie et expérience d'apprentissage. Pour cela, la pensée pédagogique de John Dewey met en relation la sphère théorique avec la dimension pratique, aspect sans doute le plus fécond de son travail. Pour lui, toute expérience vécue dans un domaine particulier a pour fonction d'enrichir le champ de nos expériences possibles.

### 3.2. École laboratoire ou éducation progressiste

Dans le but d'éprouver ses idées progressistes, John Dewey crée en 1896 une école-laboratoire au sein de l'université de Chicago, *l'University of Chicago Laboratory School*. Tout au début, elle compte seize (16) enfants et deux (2) maîtres. En 1903, l'école voit ses effectifs décupler pour accueillir cent quarante (140) élèves, vingt-trois (23) instituteurs et dix (10) assistants. Dewey assigne à cette expérience pionnière deux objectifs : inciter les établissements d'enseignement primaire à la pratique de l'école nouvelle et mettre en place un centre de recherche pédagogique.

Les contenus de formation de cet établissement sont inédits. Les élèves sont répartis en groupes d'âge et les matières dispensées, toutes aussi originales, s'ordonnent suivant un schéma pédagogique déterminé: « cuisiner, coudre, travailler le bois et utiliser des outils pour des actes de construction simples, et c'est dans le contexte et à l'occasion de ces actes que s'ordonnent les études : écriture, arithmétique, etc ». (Westbrook, 2000, p.283). Selon Dewey, la participation effective des élèves est un aspect essentiel dans le monde de l'éducation. Fort de cette croyance, il inscrit dans son ouvrage *Democracy and Education* (1916) un précepte pédagogique qui fait l'économie de ses certitudes. En effet, pour Dewey, tant qu'on ne s'attache pas à créer les conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), son esprit ne peut être réellement libéré. (Dewey, 1996, p.79).

Pour Dewey, l'école expérimentale est avant tout « *une expérience d'éducation à la démocratie* ». L'esprit démocratique ne doit pas seulement animer les élèves, mais aussi les enseignants qui doivent contribuer à la gestion des établissements. Sa méthode repose sur le « *hands-on learning* » (« apprendre par l'action ») où le maître est un facilitateur et où l'élève apprend en agissant. (Westbrook, 2000, p.279). Cette méthode est critiquée d'une part par les tenants d'une méthode « centrée sur les programmes » et d'autre part par ceux d'une méthode idéaliste « centrée sur l'enfant ». Pour Dewey, ces deux

méthodes antagonistes fondent un dualisme entre l'expérience et les matières enseignées, dualisme dont il conteste le fondement. Si la méthode « centrée sur les programmes » rejette la référence à la conscience, et postule qu'il faut se centrer sur les objectifs pédagogiques et que l'on peut produire n'importe quel apprentissage à condition d'utiliser les techniques d'enseignement, la méthode « centrée sur l'enfant », elle, en vertu de la réalité psychologique, physiologique et sociale de l'enfant, fait de celui-ci la référence autour de laquelle l'enseignement doit s'organiser.

Bien entendu, dans l'école classique centrée sur les programmes, l'enfant apprend à lire, à calculer et à écrire, il apprend également la logique (dialectique, raisonnement) et rhétorique (persuasion), outils indispensables dans un monde cartésien en constante mutation. Cependant, dans l'école classique le maître est le « monarque » de la salle de classe. La subordination et la soumission à ses injonctions sont des vertus scolaires plus valorisées que l'initiative et l'indépendance de l'apprenant. La hiérarchie sociale qui caractérise la salle de classe reflète, à bien des égards, l'administration de l'école. Les élèves attendent du maître les orientations qui fondent leur conduite. Mais, ce dernier est sous la tutelle du directeur de l'école qui est sous l'autorité de l'État.

Sans surprise, Dewey s'inscrit à contre-courant de cette conception hiérarchique de l'enseignement. Son objectif consiste à fédérer dans un même espace recherche et application, université et école élémentaire. Appelé « l'école laboratoire », ou alors « l'école Dewey », le laboratoire de Dewey, véritable entreprise collective, est opérationnelle dès janvier 1896.

Son école-laboratoire est loin de l'autorité légale. Le maître est un guide et l'élève apprend en posant des actes concrets. Dewey combine donc esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort. Dans sa conception pédagogique, la science de l'éducation est celle de la formation du caractère. Lorsque l'expérience, sur laquelle repose les objectifs de l'éducation, est consignée dans des manuels, des encyclopédies, des atlas et des ouvrages du même genre, il est tentant d'observer ce matériel comme inerte, et de perdre de vue que sa fonction primordiale est d'être un catalogue répertoriant les actes

d'apprentissage. Dewey reproche donc à l'école classique de ne pas prendre en compte la psychologie et les intérêts de l'enfant.

Il est à noter que l'instituteur est soumis aux conditions de vie et de travail ardues dans l'exercice de ses fonctions en raison d'une prise en charge insuffisante de ses obligations financières et matérielles. C'est la raison pour laquelle les syndicalistes sont constamment en lutte face à un pouvoir qui peine à honorer ses engagements en termes de satisfaction de leurs revendications. L'instituteur est un technicien chevronné, maîtrisant parfaitement les matières à enseigner aussi multiples que multiformes (Vivre dans son milieu, histoire, géographie, lecture, production d'écrits, mathématiques/ compétences, dessin...), mais il doit également être bien moulé en psychologie de l'enfant et bien préparé au maniement des méthodes pour mieux stimuler l'enfant à pouvoir s'imprégner de son milieu social et des contenus de cours.

À juste titre, la foi de Dewey en l'enseignant reflète sa conviction profonde, déjà exprimée dans les années 1890, que l'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société. Ainsi, l'école doit jouer un rôle décisif dans la formation de la personnalité de l'enfant au sein de sa société pour pouvoir contribuer à transformer la société dans laquelle il interagit. C'est ainsi que, dans un univers en constante mutation, le développement de l'enfant doit s'inscrire dans une finalité plutôt dynamique et non statique.

### **Conclusion**

En tirant la conclusion des développements précédents, l'on retient essentiellement qu'enseigner est une expérience unique qui consiste à dispenser des savoirs permettant une prise en charge de notre humanité. Dès lors, le dialogue entre enseignant et apprenant s'inscrit dans une volonté de souder l'expérience humaine à une discipline déterminée. Ainsi, l'école laboratoire, véritable école expérimentale conçue par Dewey, démontre l'importance de l'expérience en tant que mécanisme d'expression pédagogique d'une conception philosophique. Une telle conception appelle à une abrogation de la dynamique de mémorisation et de compilation des connaissances pour une réponse aux injonctions existentielles. Dès lors, pour Dewey, la philosophie doit être autre chose que de vaines spéculations invérifiables, il faut qu'elle soit animée par



la conviction que sa théorie de l'expérience est une hypothèse qui ne se réalise que pour autant que l'expérience est effectivement modelée en accord avec elle. (Dewey, 1916, p.306-307).

Tout semble dire qu'avec John Dewey, les instruments fondamentaux comme la lecture et l'écriture, en Afrique subsaharienne, pourraient servir à enrichir l'ensemble des activités communautaires telles que l'approvisionnement en eau, les Mutilations Génitales Féminines, le mariage précoce, la construction d'un abri provisoire ou la scolarisation des filles. Le programme scolaire devient ainsi un moyen d'adaptation aux problématiques de la vie quotidienne. Cette vision pragmatique de Dewey conforte aisément sa conception de la correspondance entre le savoir et le savoir-faire, véritable éloge de la philosophie en tant que dispositif de résilience face aux injonctions de la vie.

Par conséquent, John Dewey n'est pas un philosophe vivant en vase clos et de surcroît coupé des problématiques et des contingences de son époque. Humaniste et pédagogue, il prône la conception philosophique d'une expérience humaine ajustant la vie concrète des enfants à tous les domaines de la connaissance. Comme William James, il pense que la passivité dans la formation des élèves ferme la voie à la liberté des citoyens.

En définitive, la pensée de Dewey est un véritable état des lieux de la connaissance en Amérique du début du XX<sup>ème</sup> siècle. De fait, Dewey conteste l'existence de données pédagogiques figées et propose en lieu et place l'avènement d'un apprenant intrinsèquement social. Mais ce qu'il faut surtout retenir, c'est que Dewey est avant tout un philosophe qui intègre d'emblée la pédagogie dans le cadre plus vaste de sa pensée philosophique. Selon Gérard Deledalle, « Dewey est considéré comme le théoricien, le porte-parole, le représentant et le symbole de l'éducation progressive en Amérique et dans le monde. » (Deledalle, 1995, p.8). En tout état de cause, de nos jours, dans un contexte de Covid-19 où les précautions sanitaires secouent les modèles d'enseignement, l'ancrage constant dans la philosophie pédagogique de Dewey, qui exige une adaptation permanente aux réalités exogènes, est une soupape de sécurité contre toutes formes d'impondérables. C'est

justement cet ajustement permanent au monde moderne qui confère à la pédagogie de Dewey son caractère atemporel.

### Références bibliographiques

- BOURGEOIS Étienne, 2013, « Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey », ALBARELLO L, BARBIER, J.-M. ; BOURGEOIS, E. ; et DURAND, M. (dir.). *Activité, expérience apprentissage. Paris, Presses Universitaires de France*, p.13-38.
- DEBAISE Didier (dir.), 2008, *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey*. Paris : Vrin.
- DELEDALLE Gérard, 1967, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey (Vol. 1)*. Paris : Presses universitaires de France.
- 1990, John Dewey, Paris, Presses Universitaires de France.
- 1998, *La philosophie américaine*, Paris, De Boeck Université.
- 2004, *Introduction au livre de John Dewey : L'école et l'enfant*, Paris, Faber.
- DEWEY John, 1897, « My Pedagogical Creed », *The School Journal*, LIV, Number 3, p.77-80). Trad. Tsui Chen, 1958 (1<sup>re</sup> éd. 1931), *Mon credo pédagogique*, Paris, Vrin.
- 1907, *The School and Society*, Chicago, Chicago University Press. Trad. *L'École et la société*, Traduction partielle dans *L'Éducation*, juin 1909 et décembre 1912.
- 1909, *Moral Principles in Education*, Cambridge, The Riverside Press.
- 1910, *How we Think*, Trad. O. Decroly, 1925, *Comment nous pensons*, Paris, Flammarion, Coll. « Bibliothèque de philosophe scientifique ».
- 1915, *Schools of Tomorrow*, Trad. R. Duthil, 1931, *Les écoles de demain*, Paris, Flammarion.
- 1916, *Essays in Experimental Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New-York, Simon & Schuster International Reprint Edition. Trad. Gérard Deledalle, 1990,

- Démocratie et éducation*, Paris, Armand Collin et Nouveaux Horizons.
- 1919, *Reconstruction in Philosophy*. Trad. Patrick Di Mascio, 2003, *Reconstruction en philosophie*, Paris, Éditions Farrago /Publications de l'Université de Pau.
- 1938, *The Child and the Curriculum*, Eastford, Martino Fine, Trad. Faber, 2004, *L'École et l'enfant*.
- FABRE Michel, 1999, *Situations, problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FREGA Roberto, 2006, *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*, Paris, L'Harmattan.
- JAMES William, 1899, « Talks to Teachers on Psychology: and to Students on Some of Life's Ideals ». V (3), p.77-80.
- JAMES William, 1967, *Logique, Théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle, Paris, Presses Universitaires de France.
- JAMES William, 2003 (1<sup>st</sup> edition 1907), *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, New-York, Barnes & Noble.
- LEROUX François, 1995, « Démocratie et expérience : introduction à la démocratie créatrice de John Dewey », *Horizons Philosophiques*, Volume 5, Numéro 2, p.20-40
- MAYHEW K.C, EDWARDS A.C, 1966, *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago*, New York, Atherton.
- PIERCE Charles Sanders, 1997 (1<sup>st</sup> edition 1903), *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*, New-York, State University of New-york Press.
- PROST Antoine, RENIER Samuel (dir.), 2012, *Réformer l'école : L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- RUSSEL Bernard, 1996. *A History of Western Philosophy*, New York, Routledge Classics.
- ROZIER Emmanuelle, 2010, « John Dewey, une pédagogie de l'expérience » in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 2-3 (n° 80-81), p. 23-30.
- SCHÖN D A, 1992, *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. Curriculum Inquiry*. 22 (2), 119-139. Trad. DELEDALLE Gérard, 1993, *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris,

- Presses Universitaires de France., coll. « L'interrogation philosophique ».
- SLEEPER R W, 2001, *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*, Illinois, University of Illinois Press.
- THIEVENAZ Joris, 2019, « La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation », *Recherche et Formation*, Numéro 92, p. 9-17.
- TIERCELIN Claudine, 1993, *Peirce et le pragmatisme*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Philosophies ».
- WESTBROOK Robert S, 1993, « John Dewey », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, p. 277-293.
- WESTBROOK Robert S, 2000, *John Dewey and American Democracy*, New-York, Cornell University Press.
- ZASK Joelle, 2012, *Postface du livre de John Dewey: Expérience et nature*, Paris, Gallimard.